

под редакцией

Елены Невзоровой-Кмеч

Р

# Русский язык в иностранной аудитории

Теория, практика  
цели и результаты  
преподавания



Языкознание

методика и дидактика



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

**Халина Зайонц-Кнапик**

Педагогический университет  
г. Краков, Польша

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОНТРАСТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Конфронтативные исследования интенсивно развивались в 60-е и 70-е годы. Они состояли в систематическом сопоставлении структур родного и иностранного языков, с особым учётом различий и сходств между этими структурами. Как считают Х.Ц. Фрес, Р. Ладо и другие учёные, контрастивные исследования должны были революционизировать и повысить эффективность обучения иностранным языкам, однако оказалось, что они не гарантируют успехов. Согласно Мартону, психолингвистический анализ и влияние результатов трансфера в усвоении иностранного языка оказываются новой перспективой для контрастивных исследований [Marton 1976: 116].

В 70-е годы появилась генеративно-трансформационная грамматика и её представители стали критиковать конфронтативные исследования, упрекая их в недостатке критериев, служащих основой для конфронтативного анализа. Эта критика оказала положительное влияние на развитие теоретических конфронтативных исследований [Koseska-Toszewa 1991: 7–8]. Исследования в области усвоения иностранного языка были инспирированы статьями С.П. Кордера [Conder 1967, Henzel 1992: 6] и Л. Селинкера [Selinker 1972: 209–231]. Прежде чем появились эти публикации, процессы обучения языку изучались на базе бихевиористской теории обучения [Zybert 2003: 26].

Х. Пискоровская утверждает, что контрастивные анализы доставляют информацию о месте и причине возможной ошибки, возникающей в результате межъязыковой интерференции. Ошибки, предугаданные на этом основании, являются лишь частью всех ошибок, которые могут возникать в процессе обучения. Поэтому для того, чтобы обнаружить полный объём трудностей, необходимы наблюдения. Согласно Пискоровской, данные в этой области доставляют тесты, выявляющие большое разнообразие ошибок, особенно тех, которые вызваны влиянием внутриязыковой интерференции. Они не указываются в исследованиях авторов контрастивных анализов [Piskorowska 1971: 25–27].

Объём обучения грамматике должен охватывать все языковые структуры. Чтобы ускорить и облегчить обучение языку, Т. Вуйчик предлагает прибегать к метаязыку. Объём грамматики должен сводиться к явлениям, вызывающим трудности в усвоении и способствующим интерференции польского языка, то есть явлениям, которые становятся потенциальными источниками ошибок. Это обозначает сведение обучения грамматике к контрастам между польским и русским языками. Ошибки надо предупреждать, прежде чем они допускаются, и контрастивная грамматика в состоянии справиться с этими требованиями. Чтобы предупреждать ошибки, не достаточно описать структуру иностранного языка (описательная грамматика). Необходим учёт структурных контрастов между изучаемым и родным языками [Wójcik 1973: 74–75].

Х. Коморовская предлагает применять трансляционные упражнения, состоящие из нескольких предложений, целью которых является сопоставление форм родного и иностранного языков и предъявление их разных функций в обоих языках. Она является сторонником сопоставления форм родного и иностранного языков после их усвоения. Оно должно производиться в конечной фазе процесса обучения в рамках определённой методической единицы. Коморовская рекомендует также применять контраст во время предъявления нового языкового материала, а также одновременно с возникновением ошибок интерференционного характера. Применение контраста, предупреждающего интерференцию, является, согласно Коморовской, более полезным способом, чем многократное повторение языковых форм. Это доказывает учебная практика [Komorowska 1980: 122–126].

Одним из путей к повышению качества и эффективности обучения должна быть ориентация на родной язык учащихся. Согласно Р. Хайчуку, здесь следует уточнить данные контрастивного анализа, то есть указать на положительные и отрицательные элементы влияния родного языка на овладение иностранным. Много аспектов знаний по родному языку

можно непосредственно перенести в процесс обучения иностранному языку. Ознакомление с каждой единицей изучаемого языка происходит путём сравнения с единицами родного языка [Hajczuk 1993: 43].

Концепция билингвального понимания дидактики иностранного языка была представлена С.П. Качмарским [Kaczmariski 1979]. Согласно этому автору, для сформулирования грамматических правил необходима семантическая интерпретация, которая должна опираться на принцип двуязычного сопоставления. Надо использовать всё, что учащийся уже знает по родному языку, и практический опыт в сфере языкового поведения на этом языке. Семантизация языковых структур на базе двуязычного сопоставления очень часто бывает решающим критерием понимания текста на иностранном языке и исходной точкой для порождения собственного текста [Kaczmariski 2001: 29–30].

Автор книги *Введение в билингвальный подход в обучении иностранному языку* [Kaczmariski 1988] рекомендует широко применять грамматические упражнения на перевод. Он предлагает применять двуязычные сопоставления в виде упражнений трансференционного характера, построенных по принципу аналогии и контраста [Kaczmariski 1988: 67]. Согласно Качмарскому, *Сравнивая родной язык с иностранным в фазах презентации, автоматизации и контекстуализации структурных образцов, учащимся легче будет увидеть разницу между навыками родного языка и приобретаемыми навыками иностранного языка. В сущности учащийся усваивает иностранный язык посредством родного (...) который составляет единственное средство, предоставляющее возможность понимания новых сигналов* [Kaczmariski 2001: 31].

В. Мартон, польский когнитивист, считает, что процесс сознательно-го обучения иностранному языку должен опираться на то, что учащийся уже знает, т.е. на уже сформированную на данном этапе мысленную структуру, связанную со знаками родного языка. Ссылаясь на взгляды И. Зимней и А. Леонтьева [Zimnaja, Leonow 1972: 186], Мартон придерживается мнения, что в обучении иностранному языку необоснованным является отказ от опоры на родной язык учащихся, и провозглашает необходимость использовать её в обучении грамматике и лексике [Marton 1978: 25–27].

Согласно Мартону, основу овладения иностранным языком составляет усвоение его грамматической системы. Иноязычный грамматический материал должен вводиться с опорой на родной язык во всех случаях, когда сопоставление с родным языком возможно, причём исходной точкой для сопоставления должно являться грамматическое явление родного языка. Мартон приводит ряд положительных качеств перевода. Благодаря

трансляционным упражнениям, совершается сопоставление вновь введённой структуры с соответствующей ей структурой родного языка, закреплённой в сознании учащегося [Marton 1978: 91].

Целью упражнений на перевод, согласно Мартону, является: а) закрепление в памяти учащегося лексем иностранного языка, в частности конвенциональных синтагм; б) преодоление интерференции родного языка; в) составление предложений, правильных в грамматическом и лексическом отношении; г) доведение до сознания учащихся, что буквальный перевод с родного языка на иностранный ведёт к различным ошибкам [Marton 1978: 122–123].

М. Шалэк различает следующие функции перевода: 1) конфронтативная – это сравнение форм, оборотов, иноязычных конструкций, с их эквивалентами на родном языке учащихся с целью обращать внимание на различия и противоречия, существующие между языками на семантическом и синтаксическом уровнях. Эта функция предупреждает интерференцию; 2) объяснительная функция – перевод является одним из чаще всего применяемых способов семантизации новой лексики, а также объяснения значения и функций новых форм и грамматических конструкций; 3) функция, закрепляющая и автоматизирующая новый языковой материал; 4) контрольная функция – это эффективная форма тестирования языковой компетенции в объёме лексики и грамматики; 4) мотивирующая функция [Szalek 1988: 290–291].

Е. Пенькос обращает внимание на факт, что наблюдается ограниченное использование перевода в обучении иностранному языку. Считается, что перевод связан только с умением писать, а также ведёт к пассивному овладению иностранным языком. Пенькос замечает, что во многих школьных учреждениях в мире перевод используется регулярно как способ контроля приобретённых языковых умений. Перевод позволяет раскрыть и определить места, в которых наиболее часто появляется интерференция [Pieńkos 1993: 350–351].

Согласно Пенькосу, сторонники перевода в обучении иностранному языку формулируют следующие аргументы: перевод 1) способствует натуральному сравнению учащимися целевого и исходного языков, что облегчает декодировку структур и элементов целевого языка; 2) способствует быстрому и эффективному контролю умения понимать язык; 3) способствует преодолению и нейтрализации языковой интерференции; 4) это свойство разных видов двуязычия (билингвизма) и натурального процесса усвоения иностранного языка [Pieńkos 1993: 352–353].

Как подчёркивает Пенькос, современные исследования показывают, что в мире выступает медленная, но постепенная *реабилитация* дидактического перевода. Считается также, что исключение родного языка из



обучения иностранному языку является важной дидактической ошибкой, *граничащей с бессмысленностью*. Перевод уже не считается *неизбежным злом*, а средством, ведущим к лучшему овладению языком. Он выполняет важную коммуникативную функцию. Психолингвисты доказали, что невозможно исключить родной язык из процесса обучения иностранному языку. Они считают перевод средством, совершенствующим овладение иностранным языком [Pieńkos 1993: 362].

Я. Илюк, ссылаясь на Ф.Г. Кёнигса, формулирует следующие аргументы в пользу применения перевода на занятиях по иностранному языку: 1) он способствует рассмотрению разных структур родного и иностранного языков и, благодаря этому, обогащает языковое сознание; 2) отрицательный трансфер может исключаться путём осознания различий между языками; 3) перевод развивает иноязычную и родноязычную компетенции; 4) он противодействует изоляции очередных языковых умений; 5) это необходимый способ объяснения значения слов; 6) он развивает умение понимать; 7) он служит контролю понимания текстов; 8) он развивает умение выражать *тонкие оттенки* значения слов на родном и иностранном языках; 9) это процесс, сопутствующий усвоению иностранного языка; 10) он помогает использовать одно- и двуязычные словари [Iluk 2008: 35].

И. Енджеёвская считает перевод дополнительным и разнообразящим практические занятия по русскому языку. Эти функции перевода полезны в разных областях. Перевод на уровне фраз и предложений развивает языковое сознание студента. По мнению этого автора, формулирование предложений правильных с точки зрения содержания и корректности языка является очень трудной задачей. Язык, которым мы пользуемся в повседневной жизни, далёк от совершенства, и лишь в записи оказывается, что высказывание, одобряемое в разговорной речи, не соответствует требованиям письменной речи. Енджеёвская утверждает, что студенты хорошо чувствуют себя в роли *переводчика-помощника* для своих более слабых коллег. По её мнению, во время занятий наблюдается положительная интеракция, которой способствует ощущение удовлетворения для *студента-переводчика* [Jędrzejowska 2008: 36–37].

Обучение грамматике играет существенную роль в обучении репродуктивно-креативным методом (2). Грамматические упражнения тесно связаны с элементарной лингвистической информацией и с разрабатываемым текстом. Грамматический материал, предъявляемый учащимся, не может сводиться к синтаксическим структурам, он должен охватывать определённые грамматические правила и парадигматику. Усвоение грамматического материала учащимися требует применения разнообразных упражнений, среди которых важное место занимают упражнения на

перевод. Эти упражнения должны служить контролю уровня усвоения грамматического материала и его закреплению. Упражнения на перевод способствуют сопоставлению русских и польских грамматических явлений и противодействуют интерференции родного языка [Henzel 1878b: 52–53]. Трансляционные упражнения, по мнению Я. Генцеля, являются связывающим звеном между предкоммуникативными и коммуникативными учебными действиями. Эти упражнения состоят в устном переводе с польского языка на русский предложений, обладающих коммуникативными ценностями, который применяется непосредственно после сопоставительной презентации грамматического материала, а также в фазах его закрепления и повторения. *Упражнения эти служат не только достижению узко утилитарных целей (овладение данной порцией грамматического материала), но и формированию коммуникативной компетенции учащихся, поскольку способствуют оптимизации процессов внутреннего перевода* [Henzel 1990: 28].

По мнению Генцеля, *внутренний перевод представляет собой не временное, благопреодолимое явление, а основу механизма порождения иноязычного речевого высказывания, действующего постоянно на протяжении всего периода школьного обучения иностранному языку и вообще на всех стадиях изучения языка вне иноязычного окружения* [Henzel 1992: 91].

Для преодоления интерференции родного языка существенное значение в лингводидактическом процессе имеет концепция квантования лингвистической информации. Согласно Генцелю, квант лингвистической информации – это *мельчайшая порция лингвистических знаний, необходимая и достаточная для решения проблемы, возникшей в процессе перекодировки* [Henzel 1996: 1–2].

По мнению Генцеля, *лингвистическая информация должна сообщаться учащимся системно, т.е. таким образом, чтобы они получали представление о системе иностранного языка в целом* [Henzel 1994: 36], а также должна подвергаться квантованию. Согласно Генцелю, квантование лингвистической информации заключается в том, что *учащемуся, наряду с развёрнутой лингвистической информацией, предлагается редуцированный вариант её, пригодный для непосредственного использования в акте моментальной рефлексии. Это значит, что из развёрнутой лингвистической информации должны вычленяться и получать особое словесное и графическое оформление те мельчайшие единицы её, которые необходимы и достаточны для успешного осуществления операций моментальной рефлексии. Очень важно притом, чтобы учащийся получал не один, а несколько вариантов кванта лингвистиче-*

ской информации, из которых он сможет выбрать и запомнить один, лучшие всего отвечающий его запросам [Henzel 1996: 2–3].

Квантование лингвистической информации должно отражать нужды носителей определённого языка, т.е. учитывать те проблемы, которые приходится решать в процессе перекодировки. Кроме того, квантование должно учитывать психологические особенности учащихся с развитой способностью к абстрактному мышлению у учащихся, у которых преобладает конкретное мышление и процессы аналогии [Henzel 1994: 36].

Согласно Генцелю, проектируя кванты лингвистической информации, полезно снабжать их так называемыми *шапками* и *подвалами*. *Шапка* – это надстройка над квантом, которая сообщает о том, к какому языку (родному или иностранному) относится данная модель, а также ориентирует учащегося в функции модели. *Подвал* содержит дополнительную информацию, а также указывает на исключения из правила [Henzel 1996: 5–6].

По мнению Генцеля, кванты лингвистической информации, относящиеся к явлениям, подлежащим интерференции родного языка, целесообразно строить на сопоставительной основе, причём исходной точкой должна стать редуцированная информация о явлении родного языка, а целевой точкой – соответствующая ей редуцированная информация о явлении иностранного языка [Henzel 1994: 38]. Как подчёркивает Генцель, при проектировании квантов лингвистической информации важную роль играет их графическое оформление: расположение в пределах рамок, выделение окончаний и прочих элементов, на которых должно фиксироваться внимание учащихся [Henzel 1992: 74].

I. Вот некоторые примеры разработанной нами для третьего курса русской филологии презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области предложного управления, дополненной трансляционными упражнениями

<p><b>в + Вин.</b></p> <p>↗ <b>do + Dop.</b></p> <p>↘ <b>w + Bier.</b></p> <p>↘ <b>na +Bier.</b></p>	
<p>в атаку</p> <p>в поездку</p> <p>собираться в дорогу</p> <p>в поход</p>	<p>do ataku</p> <p>w podróż</p> <p>wybierać się w podróż</p> <p>na wyprawę</p>



**Przetłumacz na język rosyjski:**

1. Żołnierze ruszyli do ataku.
2. Udaliśmy się w podróż do Włoch.
3. Oni udali się na wyprawę.
4. Trzeba wybierać się w podróż.

II. А вот примеры разработанной нами презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области беспредложного управления глаголом, дополненной трансляционными упражнениями

oburzać się <i>ndk.</i>	+ na + Bier.	возмущаться <i>несов.</i>	+ Твор.
oburzyć się <i>dk.</i>		возмутиться <i>сов.</i>	

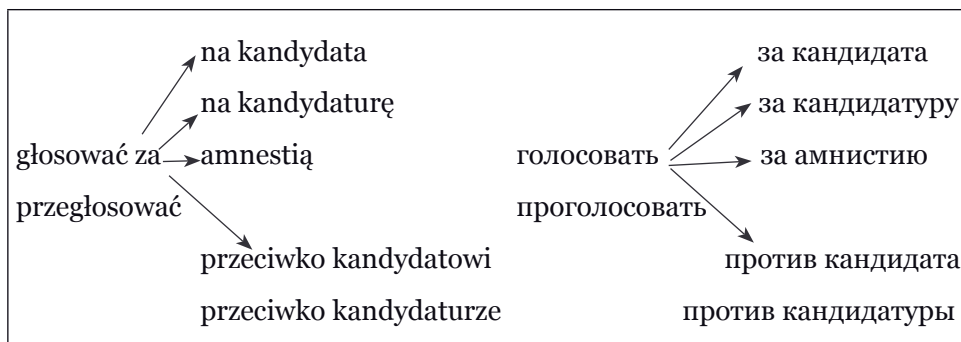
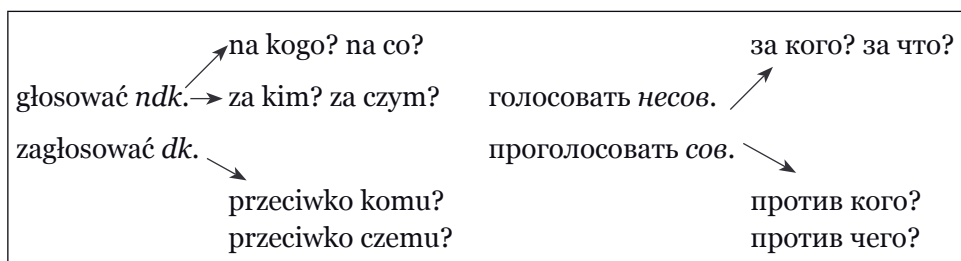
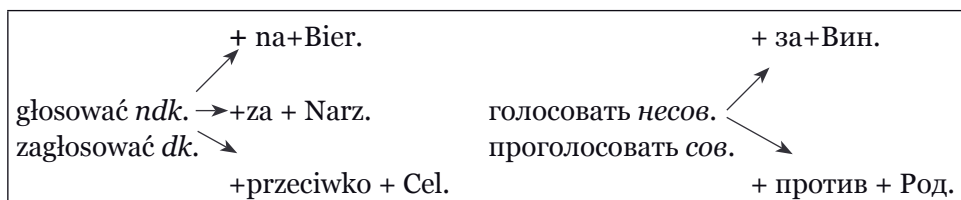
oburzać się <i>ndk.</i>	na kogo? na co?	возмущаться <i>несов.</i>	кем? чем?
oburzyć się <i>dk.</i>		возмутиться <i>сов.</i>	

oburzać się	↗ na sąsiada	↗ соседом
↘	→ na zachowanie ucznia	→ поведением ученика
oburzyć się	↘ na ordynarność	↘ грубостью
	↘	↘ возмутиться

**Przetłumacz na język rosyjski:**

1. Rodzina Własowów oburzała się na zachowanie ich sąsiada.
2. Nauczyciel oburzył się na zachowanie ucznia.
3. Dorośli często oburzają się na ordynarność młodzieży.
4. Córką oburzyła się na niesprawiedliwą decyzję ojca.
5. Rodzice oburzają się na leniwą koleżankę swojej córki.

III. Вот примеры разработанной нами презентации грамматического материала в форме квантов лингвистической информации в области предложного управления глаголом, дополненной трансляционными упражнениями



### Przetłumacz na język rosyjski:

1. Głosowaliśmy na naszego kandydata.
2. Obywatele głosują przeciwko przyjęciu ustawy.
3. Andrzej głosuje na swojego sąsiada.
4. Głosowaliśmy na kandydaturę Pawła.
5. Głosuję za twoją propozycją.
6. Oni głosowali przeciwko naszej propozycji.
7. Głosujemy na przedstawiciela naszej partii.

## ЛИТЕРАТУРА

- Corder S.P.** (1967), *The Significance of Learners' Errors*, "Irail", no. 5.  
**Henzel J.** (1978a), *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków.

- Henzel J.** (1978b), *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*, „Przegląd Rusycystyczny”, nr 3, s. 47–55.
- Henzel J. (Генцель Я.)** (1990), *Осознанное овладение элементарной лингвистической информацией и формирование коммуникативной компетенции учащихся*, „Przegląd Rusycystyczny”, nr 1–4, s. 25–29.
- Henzel J. (Генцель Я.)** (1992), *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*, „Русский язык за рубежом”, № 2, СС. 89–96.
- Henzel J. (Генцель Я.)** (1994), *Билингвальная модель речепорождения и вопросы презентации языкового материала в учебниках русского языка*, [w:] *Новые российские реалии и их отражение в современном русском языке*, Олштын, СС. 35–41.
- Henzel J. (Генцель Я.)** (1996), *Квантование лингвистической информации и его применение в лингводидактических материалах по русскому языку*, [w:] *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ/Ред. Т. Жеберек*, Kraków, СС. 214–221.
- Hajczuk R.** (1993), *Transpozycja i interferencja w dydaktyce języka obcego*, [w:] *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*, red. **H. Maleńczyk**, Lublin, s. 43–48.
- Iluk J.** (2008), *Tłumaczyć, czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 32–41.
- Jędrzejowska I.** (2008), *Tłumaczenie jako element motywujący w dydaktyce języków obcych*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. **A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik**, t. 2, Wrocław, s. 35–42.
- Kaczmarek S.P.** (1979), *Transferencja gramatyczna w dydaktyce języka obcego*, Warszawa.
- Kaczmarek S.P.** (1988), *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*, Warszawa.
- Kaczmarek S.P.** (2001), *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 17, s. 27–33.
- Komorowska H.** (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.
- Kónigs F.G.** (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders*, „Fremdsprache Deutsch” 23, s. 6–13.
- Koseska-Toszewa V.** (1991), *O języku pośredniku i badaniach konfrontatywnych*, [w:] *Problemy teoretyczno-metodologiczne badań konfrontatywnych języków słowiańskich*, Warszawa, s. 7–19.
- Marton W.** (1976), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Marton W.** (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa.
- Pancewicz R., Szadyko S.** (1995), *Wartość dydaktyczna tłumaczenia w nauczaniu języka obcego*, „Neofilolog”, nr 10, s. 45–48.
- Pieńkos J.** (1993), *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*, Warszawa.
- Piskorowska H.** (1971), *Analizy kontrastywne a nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23–27.
- Selinker L.** (1972), *Interlanguage*, „Iral”, Vol. 10, No. 3, London, p. 209–231.
- Szałek M.** (1988), *Rola i miejsce tłumaczenia w warunkach ekstensywnego nauczania języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski”, nr 5, s. 288–292.

- Wójcik T.** (1973), *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań.
- Zimnaja I., Leontiew A.** (1972), *Właściwości psychologiczne początkowego studium opanowania języka obcego*, [w:] *Podstawy naukowe nauczania języka rosyjskiego*, red. **S. Siatkowski**, Warszawa, s. 181–203.
- Zybert J.** (2003), *Możliwości wykorzystania wyników badań nad przyswajaniem języka obcego w nauczaniu*, [w:] *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy podręczniki*, red. **H. Komorowska**, Warszawa, s. 25–36.

## К юбилею Уршулы Семяновской

2014 год. Сентябрь. В Лодзинском университете проходит вторая научно-методическая конференция, организованная Кабинетом дидактики русского языка. Первая состоялась в 2011 году. Это начало было положено Уршулой Семяновской, заведующей Кабинетом. Тогда в Лагевницком лесу в университетском конференционном центре она, будучи организатором этого мероприятия, принимала гостей из Кельц, Кракова, Ополя, Торуня, Варшавы (Польша), Барнаула, Москвы и Волгограда (Россия). Каждый мог увидеть, какой души человек наша «начальница»: добрая, сердечная, отзывчивая, гостеприимная. Теплый прием стал визитной карточкой методической встречи в Лодзи. Многие из коллег приехали на вторую конференцию специально для нее.

Общение с У. Семяновской доставляет истинное удовольствие. Она тонко чувствует людей и умеет найти к каждому подход, охотно делится своими знаниями и опытом, служит в нужный момент советом. Уршула Семяновская – это безупречный педагог и заведующая.

Она не успокаивается на достигнутом и постоянно совершенствует свое профессиональное мастерство, пополняет свой багаж знаний и умений и этого же требует от своих подчиненных.

Она своим примером показала и показывает, каким должен быть настоящий учитель. Она именно такая — охотно оказывающая помощь и доброжелательная ко всем. *Мы поздравляем Уршулу Семяновскую с прекрасным юбилеем. Желаем здоровья, долгих лет жизни, счастья, благополучия, неиссякаемой творческой энергии и успехов во всех начинаниях. Мы гордимся тем, что Вы у нас есть.*

Коллеги

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGOul. Williama Lindleya 8  
90-131 Łódź

tel.: 42 66 55 863

fax: 42 66 55 862

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

ISBN 978-83-7969-754-0



9 788379 697540